

СОЦІОЛОГІЧНА ОСВІТА В УКРАЇНІ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Вакуленко Світлана Миколаївна – кандидат соціологічних наук, доцент кафедри соціології управління та соціальної роботи соціологічного факультету Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

У статті розглядаються деякі аспекти розвитку соціологічної освіти в Україні в умовах впровадження положень та вимог Болонського процесу. Автор зосереджує увагу на такій його важливій складовій, як індивідуалізація навчального процесу, наголошує на його необхідності для підготовки фахівців-соціологів, розглядає переваги цього принципу та перешкоди для його повноцінної реалізації, які характерні для вітчизняної вищої школи.

Ключові слова: соціологічна освіта, Болонський процес, індивідуалізація навчального процесу.

В статье рассматриваются некоторые аспекты развития социологического образования в Украине в условиях внедрения положений и требований Болонского процесса. Автор акцентирует внимание на такой его важной составляющей, как индивидуализация учебного процесса, подчеркивает её необходимость для подготовки специалистов-социологов, рассматривает преимущества данного принципа и препятствия для его полноценной реализации, характерные для отечественной высшей школы.

Ключевые слова: социологическое образование, Болонский процесс, индивидуализация учебного процесса.

Some aspects of development of sociological education in Ukraine in the conditions of introduction of positions and requirements of the Bologna Process are examined in the article. An author accents attention on such its important constituent, as individualization of educational process, underlines its necessity for preparation of specialists-sociologists, examines advantages of the given principle and obstacle for its valuable realization, characteristic for Ukrainian high school.

Key words: sociological education, Bologna Process, individualization of educational process.

Характерною рисою розвитку соціологічної освіти в Україні на межі XX—XXI століть є багаторічні дискусії, що стосуються її змісту та структури, які і сьогодні не втрачають своєї актуальності. Виникнення нових аспектів цих дискусій пов'язане з адаптацією вітчизняної системи вищої освіти до вимог та критеріїв Болонського процесу. Вважається, що Болонська декларація дала новий поштовх процесу інтеграції вищої освіти в Європі. Цьому сприяють такі її положення, як 1) дворівнева вища освіта (бакалавр та магістр); 2) застосування кредитної системи (система ECTS), що являє собою єдину систему обліку (які курси та в якому обсязі прослухані студентом) в усіх державах; 3) мобільність студентів і викладачів, що дозволяє порівнювати та використовувати досвід різних університетів; 4) застосовність знань випускників університетів в Європі. Достатньо високі темпи запровадження положень Болонського процесу на початковому етапі, які обумовлювалися тим, що реформа здійснювалася "зверху" — з боку Міністерства освіти і науки та стосувалася технологічного боку організації навчального процесу. Це надало можливість поділити курс навчання (значною мірою формально) + на бакалаврський та магістерський рівні, провести оцінку навчальних курсів в освітніх кредитах (залікових одиницях) і т. ін., нічого не змінюючи по суті, в той час як однією з найбільш суттєвих вимог Болонського процесу є індивідуалізація освіти. Проблеми та перешкоди приєднання України до Болонського процесу висвітлюються у численних публікаціях вітчизняних та закордонних науковців та освітян-практиків [1;2;3;4;5;6;7;8;9]. Серед питань, що розглядаються у цих публікаціях, нашу особливу увагу, з огляду на тему даної статті, привернули роботи, в яких аналізується проблема індивідуалізації навчального процесу, зокрема у контексті гуманітарної, в тому числі соціологічної, освіти. На наш погляд, індивідуалізацію навчання вкрай важливо забезпечити саме при викладанні соціально-гуманітарних дисциплін, зокрема соціології. Однак побудова гнучких освітніх програм у вітчизняних реаліях виявляється достатньо проблематичною, що викликає необхідність проаналізувати, які саме причини заважають повноцінній

реалізації індивідуалізованого навчання у вищій школі. Мета цієї публікації й полягає у з'ясуванні чинників, що гальмують процес індивідуалізації соціологічної освіти у вітчизняних ВНЗ/

Справжня інтеграція до європейського освітнього простору потребує суттєвого розширення елективності навчальних курсів. Як наслідок, співвідношення обов'язкових навчальних дисциплін та дисциплін за вибором повинно змінитися. Кількість дисциплін, які є обов'язковими для всіх студентів, в магістратурі та на старших курсах бакалаврата треба звести до обґрунтованого мінімуму, значну ж частину навчального плану повинні складати дисципліни за вибором. Завдяки такому підходу до побудови навчального процесу має змінитися ставлення студентів до навчання, оскільки вони безпосередньо відповідатимуть за вибір навчальних дисциплін. В той же час, оприлюднені нещодавно накази Міністерства освіти та науки в тій частині, що стосуються розробки державних галузевих стандартів вищої освіти, передбачають 50% нормативних дисциплін для бакалаврата та 40% — для магістратури, причому з тих курсів, що залишилися, за власними уподобаннями студенти обиратимуть лише половину, інша визначатиметься навчальним закладом. При цьому декілька дисциплін для магістерських програм Міністерство пропонує вводити директивно для всіх без винятку спеціальностей. Безумовно, за відсутності давньої традиції викладання соціології у вітчизняній вищій школі певний формальний стандарт, на який могли би спиратися соціологічні підрозділи в вищих навчальних закладах, звичайно, потрібен. Розробка такого стандарту буде сприяти створенню загальноприйнятої інституціоналізованої моделі професійної соціологічної освіти. Проте досвід країн з розвинутою системою соціологічної освіти свідчить про відсутність будь-яких державних стандартів. Ці стандарти встановлюються професійним співтовариством, не мають форми обов'язкових настанов, але жоден активно діючий соціолог не може їх проігнорувати. Такий шлях видається нам перспективним і для вітчизняної практики: саме соціологічне співтовариство, як в особі професійних організацій, так і більш широкого кола зацікавлених суб'єктів мало би узгодити й створити загальноприйняті стандарти соціологічної освіти. При цьому дисципліни за вибором у кожному ВНЗ формуватимуть унікальне обличчя соціологічної освіти, в якому б знайшли відображення традиції школи, яка в ньому склалася.

На перешкоді до повноцінної реалізації принципу елективності в соціологічній освіті постає низка об'єктивних причин, для подолання яких перш за все потрібні зміни існуючих підходів до побудови навчального процесу. Розвиток елективності освіти потребує додаткових, достатньо значних ресурсів, тому що передбачає збільшення кількості курсів, навчальних аудиторій, оплату праці тим викладачам, які в певному навчальному році не набрали достатнє навантаження, бо курси, які вони викладають, не обрані студентами тощо. По-друге, така система значною мірою підвищує невизначеність у плануванні навчального процесу та розподілі навантаження, оскільки до початку навчального року неможливо знати, чи буде викладатися та чи інша дисципліна. По-третє, потребує вдосконалення система контролю знань студентів. В болонській схемі організації навчального процесу студент розглядається як його повноправний учасник, який самостійно обирає свій навчальний план і повною мірою відповідає за його виконання: і за відвідування занять, і за позааудиторну, самостійну роботу, якій він зобов'язаний приділяти багато часу й без якої успішне засвоєння програми неможливе.

Основою індивідуальної системи навчання є самостійна робота студента. В умовах зростаючих темпів науково-технічного прогресу жоден ВНЗ не в змозі надати студентові всього обсягу знань у тій чи іншій галузі науки. В наш час знання швидко застарівають, тому важливо не просто отримати їх назавжди, а й навчитися самостійно оволодівати ними впродовж всього життя. Сучасний стан інформаційного забезпечення освіти зводить суть аудиторних занять до консультативно-оглядового означення проблем і аналізу можливих напрямів їх вирішення. Тому студент в навчальному процесі повинен виступати не як об'єкт викладацького впливу — пасивний споживач знань, а як активний рівноправний суб'єкт творчого процесу оволодіння необхідними йому знаннями, чітко уявляти вимоги, які висуватиме йому обрана професія. В цьому плані роль самостійної роботи важко переоцінити. Перші кроки у вказаному напрямі здійснені і у вітчизняній освітянській практиці, зокрема за рахунок скорочення аудиторної роботи в навчальні плани всіх спеціальностей введені достатньо великі обсяги самостійної роботи. Це можна було б розглядати як позитивний факт, проте, практика засвідчує, що така суттєва перебудова навчального процесу є передчасною, оскільки не вироблені механізми безперервного контролю ходу і результатів самостійної роботи. Скорочення аудиторного навантаження не компенсується для викладача навантаженням за рахунок консультацій, оскільки на керівництво самостійною роботою студентів відводиться мізерна кількість годин, в той час як саме ця форма роботи потребує найбільших зусиль.

Слід згадати також про систему вступу до вишів, коли абітурієнт має можливість вступати одночасно до декількох з них, а в кожному — на декілька спеціальностей, внаслідок чого важко вести мову про свідомий вибір спеціальності, чітку професійну спрямованість багатьох сьогоднішніх студентів. З цієї причини деякі з них виявляються невідповідними до сприйняття навчального матеріалу навіть на лекціях і практичних заняттях, не говорячи про самостійну роботу.

Плідна самостійна робота неможлива без якісного навчально-методичного забезпечення. Останні роки характеризуються інтенсивним зростанням кількості навчальної літератури, тому студенти часто виявляються повністю дезорієнтованими, користуються підручниками сумнівної якості, а то і взагалі віддають перевагу Інтернет-сайтам.

Одночасно спостерігається тенденція до деіндивідуалізації освіти, зокрема соціологічної. Процес навчання дедалі більше формалізується, у викладачів залишається все менше часу для індивідуальної роботи зі студентами. Як наслідок, змінюється характер і суттєво знижується середній рівень вимог до них. Соціальна наука значно ускладнюється, кількість теорій, що пояснюють суспільство, зростає, їх концептуальний апарат стає набагато різноманітнішим. Пересічний студент, в кращому випадку, розбирається в одному-двох підходах, тим більше він не може представити конкуруючі парадигми у взаємозв'язку. На тлі розширення інформаційного простору за рахунок Інтернет, нових послуг провідних бібліотек, значного збільшення публікацій у перекладах тощо втрачається універсальність теоретичної підготовки. Крім того, сучасна соціальна наука передбачає широкий набір методів дослідження (статистичних, лінгвістичних, методів соціальної антропології тощо), якими більшість випускників володіють недостатньо, як і іноземними мовами, навичками науково-дослідної роботи тощо.

Традиційно, коли мова йде про дослідницьку роботу студентів, мається на увазі її наукова складова, підготовка випускників до наукової діяльності, хоча переважна їх більшість не стануть у майбутньому професійними науковцями. Але організацію та проведення досліджень можна використати й для підготовки професіоналів-практиків, тим більше, що підготовка соціологів повинна органічно поєднувати набуття ними теоретичних і практичних знань та дослідницьких навичок. Наприклад, ті чи інші самостійно виконані студентами роботи не обов'язково повинні претендувати на статус наукових. Дослідницька діяльність студентів може кваліфікуватися як навчально-дослідницька, тобто з точки зору структури вона може носити дослідницький характер, але її результат може не претендувати на науковість. Тут велике значення має вибір теми, яка передбачала би можливість виконувати роботу на основі оригінальної інформаційної бази.

Важливим, з нашої точки зору, є питання про співвідношення теоретичних і прикладних дисциплін у навчальних планах підготовки соціологів, додержання балансу між ними. І якщо з підготовкою магістрів ситуація більш-менш зрозуміла (акцент на теоретичному навчанні та залученні до науково-дослідної діяльності), то у формуванні навчальних планів для бакалаврів залишається багато питань. З одного боку, теоретичне знання є необхідним елементом підготовки висококваліфікованого фахівця, з іншого — соціологічна освіта повинна стати більш прикладною, практично орієнтованою. Цього потребують глобальні тенденції трансформації університетської освіти, яка реагує на актуальні запити ринку праці. Бакалаврів потрібно готувати до практичної діяльності таким чином, щоб випускники відразу могли включитися в практичну діяльність. Від них вимагається не просто знання певних теоретичних побудов, але й вміння застосовувати отриману у вищій підготовку до вирішення завдань, що постають перед конкретною організацією.

Слід зазначити, що дотепер ступінь бакалавра громадською думкою, в тому числі роботодавцями, сприймається як такий, що не відповідає закінченій вищій освіті. В кращому разі, випускників з дипломом бакалавра приймають на роботу з обов'язковою вимогою продовжити навчання з метою отримати диплом про більш високий рівень освіти, хоча, за українським законодавством, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра визнається базовою вищою освітою. Можна звернутися й до закордонного досвіду оптимізації взаємовідносин сфери вищої освіти та ринку праці. В європейських країнах поширена практика, коли, отримавши диплом бакалавра, випускник певний час працює і лише після цього продовжує навчання за магістерською програмою, причому не обов'язково з того ж напрямку або спеціальності, за якими навчався в бакалавраті. Внаслідок цього важливим завданням стає знаходження такого балансу між чисельністю студентів у бакалавраті та магістратурі, щоб він підтримував статус бакалаврів, які виходять на ринок праці.

На нашу думку, програма підготовки магістрів також повинна передбачати не просто ознайомлення з провідними науковими парадигмами, а й їх взаємопов'язане представлення, формування у магістрантів

навичок аналітичного мислення, але й умінь та навичок дослідницької діяльності. Будь-який магістрант повинен розбиратися в базових методах власної та суміжних дисциплін. Необхідною передумовою якісної підготовки магістрів є вільне володіння іноземною мовою (в ідеальному варіанті декількома).

Одним із засобів забезпечення індивідуалізації навчального процесу є студентська мобільність. Стимулювання такої мобільності вважається важливим напрямком впровадження Болонського процесу. Але специфіка українських реалій полягає в тому, що студентська мобільність навіть всередині держави часто стримується економічними чинниками. Ті ж самі чинники стають на заваді й поширенню практики навчання українських громадян в європейських університетах, оскільки за кордоном має можливість навчатися дуже невелика кількість українських студентів. З іншого боку, притік до України студентів з європейських країн стримується мовними проблемами та умовами навчання та проживання, які значно відрізняються від європейських стандартів. Слід наголосити, що для розвитку повноцінної співпраці вітчизняні вищі навчальні заклади повинні не тільки залучатися до різних форм співробітництва з закордонними університетами, які деякою мірою вже стали традиційними, але й мати конвертовані навчальні програми. Скільки б не йшла мова про високий рівень вітчизняної освіти, що відповідає міжнародним стандартам, все це залишиться розмовами доти, доки українські ВНЗ не запропонують освітні програми, які були б привабливими не тільки для студентів з близького зарубіжжя. Для того, щоб навчання за цими програмами було доступне для міжнародного співтовариства, вони повинні викладатися на поширеній (перш за все англійській) іноземній мові. Без подолання мовного бар'єру претендувати на участь у міжнародному розподілі праці на ринку освітніх послуг неможливо, якою би високою не була якість запропонованих послуг. Важливо також, що подібна практика не тільки сприятиме залученню студентів, а й стане стимулом до професійного розвитку професорсько-викладацького складу, його активної участі в інтернаціоналізації освітнього простору.

Література:

1. Андрейчук С.К. Европейська парадигма кредитно-трансферної системи у вищих навчальних закладах України: історія, сучасний стан, перспективи //Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: Збірник наукових праць. — Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2008. — 579 с. — С. 502—507.
2. Волович В.І. Болонський процес і нова парадигма освіти в Україні //Соціологія: теорія, методи, маркетинг. — 2004. — № 4. — С. 189—199.
3. Коробов В.К. Украинская модель социологического образования: общая характеристика и отличительные особенности //www.sau.kiev.ua/docs/conference_internet08/v.k.korobov.doc
4. Цимбалюк Н.М. Проблеми методичного та технологічного забезпечення освітньої діяльності у сфері соціології //Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: Збірник наукових праць. — Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2008. — 579 с. — С. 508—510.
5. Нарбут Н.П., Подвойский Д.Г., Пузанова Ж.В., Цвык В.А. Опыт применения принципов Болонского процесса в социологическом образовании //Социологические исследования. — 2008. — № 9. — С. 129—138.
6. Тощенко Ж.Т. Чему учить социолога и с чего начинать //Социологические исследования. — 2008. — № 7. — С. 54—61.
7. Абрамов Р.Н., Юманова М.А. Состав учебных планов и структура социологического образования в России: опыт эмпирического исследования //Социологический журнал. — 2008. — № 2. — С. 81—94.
8. Шаронова С.А. Компетентностный подход и стандарты в образовании (сравнительный анализ стран ЕС и России) //Социологические исследования. — 2008. — № 1. — С. 65—88.
9. Степанова Е.И. Болонский процесс в России: аргументы "за" и "против" //Журнал социологии и социальной антропологии. — 2007. — Т. X. — № 4. — С. 127—142.

© С. М. Вакуленко, 2010